

Bildung und Schule in Tansania: eine Fallstudie

Schäfer, Alfred

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schäfer, A. (2001). Bildung und Schule in Tansania: eine Fallstudie. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(1), 49-66. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280502>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Alfred Schäfer

Bildung und Schule in Tansania

Eine Fallstudie

Zusammenfassung

Nach einer kurzen Diskussion der ökonomischen Hoffnungen, die sich mit der Durchsetzung des westlichen Schulwesens in Afrika verbanden, wird das Verhältnis von ‚Tradition‘ und ‚Moderne‘ thematisiert. Im Hinblick auf die Schule in Afrika wird dieses Verhältnis meist als ‚Bruch‘ gesehen, der entweder als notwendig für unerlässlichen Fortschritt oder als Verlust traditioneller Wurzeln begriffen wird. Die vorliegende Abhandlung geht demgegenüber davon aus, dass ein solches Verständnis einerseits auf einer Überschätzung der Sozialisationseffekte des westlichen Schulmodells beruht, das in dieser Sicht als problemlos übertragbar erscheint; andererseits wird die traditionelle Sozialisation in Abgrenzung dazu als ein einfacher und funktional zu begreifender Integrationsprozess verstanden und nicht etwa als ein (bezogen auf das neuzeitliche Modell) anderer Subjektivierungsprozess. Nachdem anschließend in einem ersten Schritt die Sozialisation der Batemi in Nordtansania als ein solcher alternativer Subjektivierungsprozess dargestellt worden ist, wird in einem zweiten Schritt zu zeigen versucht, dass diese Form der ‚traditionellen‘ Subjektivierung noch das ‚moderne‘ Schulsystem subvertiert. Für eine Beschreibung der Abläufe in einer tansanischen Primarschule erweist sich die Gegenüberstellung von ‚Tradition‘ und ‚Moderne‘ als untaugliches Instrumentarium.

Abstract

After a short discussion of the economic hopes to do with the establishment of the western school system in Africa, the relationship between „tradition“ and „modern age“ will be examined. In view of schooling in Africa, this relationship is mostly regarded as a „break“ which can be seen either as necessary for an imperative progress or as a loss of traditional roots. This article assumes that such an understanding is, on the one hand, based on an overestimation of the effects of socialization of the western school system, which seems to be applicable without any problems from this perspective. On the other hand, and in dissociation from that, traditional socialization is perceived as a simple and functional process of integration and not as a process of subjectification (with regard to the modern model). Afterwards, in a first step, the socialization of the Batemi in northern Tanzania is shown as such an alternative process of subjectification. A second step tries to show that this kind of „traditional“ subjectification totally contradicts the modern school system. As far as the description of general practice in a Tanzanian primary school is concerned the contradiction of „tradition“ and „modern age“ has been proved to be a wrong instrument for the analysis of african school systems.

1. Schule in Afrika: Zwischen Aspiration und Enttäuschung

Wer über Schule in Afrika¹ schreibt, der befasst sich mit Hoffnungen und Enttäuschungen, mit Modernisierungsbestrebungen und Überfremdungssorgen. Diese Ambivalenzen lassen sich dabei auf zwei zumindest analytisch unterscheidbaren Ebenen festmachen. Auf einer ersten – gleichsam ökonomischen oder volkswirtschaftlichen – Ebene erscheint der Modernisierungsbegriff noch als eine relativ unproblematische Bezugsgröße: Man orientiert sich am westlichen Modell und begreift die Schule als den Königsweg für eine Entwicklung in diese Richtung. Damit ist der erste Horizont für Hoffnungen wie Enttäuschungen vorgezeichnet. Eine zweite Ebene gerät in den Blick, wenn man nicht (mehr nur) die wirtschaftliche Entwicklung als Bezugspunkt annimmt, sondern Gesichtspunkte kultureller Differenzen ins Auge fasst. Dann erhebt sich die Frage, welche Form von Entwicklung man will und ob das westliche Schulmodell hierzu das geeignete Mittel darstellt.

Davon auszugehen, dass die volkswirtschaftliche Sichtweise die dominierende Ebene ist, stellt keine gewagte Behauptung dar. Schon in Zeiten der Kolonialherrschaft dienten die Missions- und Kolonialschulen der Rekrutierung vor allem von einheimischem Verwaltungspersonal und verwiesen damit auf die ökonomische wie politische Bedeutung schulischer Bildung: Es ist daher nicht verwunderlich, dass auch schon während dieser Periode Schulgründungen auf afrikanische Initiative zurückgingen (vgl. Adick 1992, S. 40f.). Und es ist vor diesem Hintergrund auch nicht überraschend, dass Konzeptionen, die in die schulische Unterweisung ‚afrikanische Anteile‘ wie etwa die Regeln traditionellen Zusammenlebens zu integrieren versuchten, gerade von Afrikanern abgelehnt wurden. So scheiterte etwa die 1927 in Malangati (Tansania) gegründete Schule, die beabsichtigte, die Kinder in der Hälfte der Zeit (unter Beteiligung von traditionellen Autoritäten) in den Gebräuchen ihres Volkes zu unterweisen, und die für die andere Hälfte praktischen Unterricht in Handwerk und Landwirtschaft vorsah, am Vorwurf, dass dies eine Schule sei, die zum einen Überflüssiges unterrichte und die zum anderen dazu diene, die Kinder von jenem Wissen fernzuhalten, das ihnen einen guten ‚white collar job‘ ermöglichen könnte (vgl. Adick/Grosse-Oetringhaus/Nestvogel 1982, S. 102).

Mit der Unabhängigkeit der afrikanischen Staaten, die meist zu Beginn der 60er Jahre erkämpft wurde, verstärkte sich die ökonomische Orientierung noch. Dafür lassen sich grob zwei Gründe angeben. Zum einen mussten, da man die staatlichen Verwaltungsstrukturen der Kolonialzeit weitgehend beibehielt, nun jene (vor allem Leitungs-)Stellen mit qualifizierten Einheimischen besetzt werden, die durch den Abzug der Kolonialmächte freigeworden waren. Zum anderen aber versprach man sich von einer Durchsetzung der Schulpflicht, die enorme Kosten verursachte, und einer Bildung für alle ökonomisches Wachstum und damit Entwicklung in Richtung der attraktiven europäischen Modelle. Die schulische Qualifikation der Kinder sollte die wirtschaftliche Entwicklung (die zunächst und mit Abstrichen auch bis heute in der Industrialisierung gesehen wurde) vorantreiben. Während in Europa die Industrialisierung und Akkumulation wirtschaftlichen Kapitals weitgehend mit Analphabeten funktionierte und

die Schulpflicht erst relativ spät durchgesetzt werden konnte, versprach man sich nicht nur in Afrika, sondern auch in der ‚Entwicklungspolitik‘, dass dies für die Länder Schwarzafrikas umgekehrt funktionieren könnte: Es sollte die Bildung sein, die wirtschaftliche Prosperität ermöglichen sollte. Dias spricht in diesem Zusammenhang von einer ‚Ideologie des Humankapitals‘ (ders. 1981, S. 38), die darin bestehe, dass man für Strukturen ausbilde, die es nicht gibt und die es nur mit ausgebildeten Leuten und ohne ökonomisches Kapital nicht geben könne. Schule werde mit dieser Orientierung auf die Initiierung von Industrien eher zu einem Entwicklungshindernis für jenen Sektor, den es zunächst zu entwickeln gelte: die Landwirtschaft (vgl. ebd., S. 41; Hanf u.a. 1977). Hinzu komme, dass eine zunehmende Anzahl von Sekundarschulen eine steigende Zahl von Absolventen produziere, für die weder Anschluss-Ausbildungsgänge in hinreichender Zahl noch entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Solche jungen Menschen, die nicht mehr bereit seien, in der Landwirtschaft tätig zu sein, stellten zudem einen politischen Risikofaktor für die nicht gerade stabilen Staaten dar.

Vor diesem Hintergrund werden Bestrebungen afrikanischer Staaten verständlich, die seit Ende der 60er Jahre verstärkt die Einbeziehung landwirtschaftlicher Techniken und lokaler Verhältnisse in die Primarschule fordern. Ruralisierung und Community-Orientierung werden zu Stichworten, die jedoch von den Adressaten dieser Perspektiven skeptisch aufgenommen wurden mit ähnlichen Erwägungen wie jenen, die gegen die Afrikanisierung des westlichen Schulwesens schon in der Kolonialzeit vorgebracht wurden. Die tansanische „Education for Self-Reliance“ bildet ein Beispiel dafür. Diese im Rahmen der Arusha-Deklaration 1967 von der tansanischen Staatsführung auf Anregung von Präsident Julius Nyerere verabschiedete Konzeption sah vor, dass die Kinder in der Schule lernen sollten, sich im sozialen und politischen Bereich solche Ziele zu stellen, die sie mit eigenen Mitteln erreichen können. Dies bedeutete für Tansania als Agrarstaat: Ziele im Agrarbereich, die eine vom Weltmarkt unabhängige Entwicklung gewährleisten sollten. Zugleich sollte im Rahmen der ‚Ujamaa‘ (Einheit)-Politik auf idealisierte afrikanische Werte wie die der Dorfgemeinschaft zurückgegriffen werden (vgl. Hundsdörfer 1974; Kolodzig 1978)². Doch nicht nur das Ujamaa-Konzept scheiterte, sondern auch die Implementierung der ‚Education for Self-Reliance‘: Der Agrarbereich, noch heute Bestandteil des Primarschulunterrichts, erfährt von den Beteiligten, die sich an der schulischen Weiterqualifizierung orientieren und diese Unterrichtsanteile eher als lästige Übung betrachten, die vor allem zum ökonomischen Überleben der Schule beiträgt, wenig Anerkennung (vgl. Kröger 1987). Auch neuere Versuche, ‚traditionelle Kultur‘ etwa im Rahmen von Wettbewerben traditioneller Tänze, also als Folklore, in den Unterricht zu integrieren, oder die Ökologieproblematik (vor allem die Bodenerosion oder Verwüstung) als Focus der Ruralisierung zu nehmen (vgl. Bude 1992, speziell für Tansania: Katunzi 1992), erscheinen nicht sehr erfolgversprechend. All diese Versuche finden ihre Grenze in einer Orientierung, für die die Primarschule ihren Sinn einzig und allein als Voraussetzung für den Besuch der Sekundarschule und der damit verbundenen Aspiration wirtschaftlichen Aufstiegs hat.

Dem scheinen wiederum die weithin bekannten Probleme der Primarschulen zu widersprechen: Diese reichen von der mangelhaften Präsenz von Lehrern

und Schülern über die sehr hohe Abbrecherquote (nach Elbers/Kull brechen in Afrika von jenen Schülern, die die Schule besuchen, etwa 70% vorzeitig den Schulbesuch ab – vgl. dies. 1981, S. 119) bis hin zur Qualität des Unterrichts, die wiederum auf schlecht ausgebildete (und bezahlte) Lehrer, fehlendes Unterrichtsmaterial oder lebensfremde Curricula zurückgeführt wird (vgl. für Botswana: Milon 1992; für Tansania: TADREG 1993). Der Kampf der Primarschule für eine Bildung aller als Grundlage von Entwicklung scheint nicht so recht vorwärtszukommen. Im Gegenteil: Man verzeichnet heute eher – nicht zuletzt aufgrund des Bevölkerungswachstums, das eine fortwährende Expansion des Schulwesens erfordern würde, die von den Staaten Afrikas nicht bezahlt werden kann – ein erneutes Anwachsen der Analphabetenrate.

Dennoch bleibt die Hoffnung auf die segensreichen Wirkungen des Schulsystems unverbrüchlich bestehen. So kommt es gegenwärtig vor allem in Nord-Tansania zu einer Expansion des Sekundarschulwesens in privater Trägerschaft, ohne dass sich etwa die Anschlussmöglichkeiten der Abgänger verbessert hätten; gleichzeitig holen (zumindest in ländlichen Regionen) jene Primarschüler, die das Abschlussexamen zwar bestanden haben, deren Punktzahl aber nicht ausreicht für den Besuch einer Sekundarschule, nicht einmal ihre Zeugnisse ab: Sie haben keinen Wert für jene, die weiterhin – und augenscheinlich ohne größere Probleme – in jenem Kontext leben werden, den doch gerade die Schule verändern wollte.

Wenn man diese Einschätzung zu akzeptieren geneigt ist, so wirft dies zwei bedeutsame Fragen auf. Zum ersten wäre dann davon auszugehen, dass der Schulbesuch keine entscheidende Veränderung des Selbstverständnisses der Kinder bewirkt hat. Diese Vermutung ist insofern von Bedeutung, als sie eine andere Perspektive auf jene zweite der genannten Ebenen, auf denen schulische Bildungsprozesse gemeinhin diskutiert werden: diejenige von kultureller Herkunft und schulischer Entfremdung, zu werfen erlaubt. Vielleicht stellt sich diese (politisch geschärfte) Alternative pragmatisch gar nicht so sehr in dieser Form. Zum zweiten würde eine solche Einschätzung implizieren, dass die sozialisatorische Funktion, die gemeinhin mit dem westlichen Schulsystem verbunden wird und die (wohl nicht zufällig) von afrikanischen Schulpolitikern wie auch Pädagogen allenfalls am Rande thematisiert wird, hier kaum zu greifen scheint. Ich werde beide Gesichtspunkte, denjenigen der Alternative von indigener Kultur und Entfremdung sowie jenen der Sozialisation, zunächst kurz skizzieren (Kap. 2), bevor ich dann – nach einer kurzen Skizze der Batemi-Sozialisation (Kap. 3) – am Beispiel der Primarschulen im Gebiet der Batemi (Nord-tansania) Argumente für die obige Einschätzung beizubringen versuche (Kap. 4).

2. ‚Tradition und Moderne‘ – eine falsche Alternative

Demele (1988) geht davon aus, dass man die Denkformen heutiger europäischer Menschen nicht mit denjenigen der afrikanischen Menschen vergleichen könne: Eher sei ein Vergleich mit europäischen Menschen vor der Industrialisierung

sinnvoll (vgl. ebd., S. 9f.)³. Die auch in einem solchen Vergleich, der zu einer Parallelisierung der europäischen Industrieschulbewegung des 18. Jahrhunderts mit den gegenwärtigen afrikanischen Schulperspektiven führt (vgl. ebd., S. 69ff.), gegebene Neutralisierung kultureller Unterschiede beruht auf einer einfachen Gegenüberstellung: Vorindustrielle Kulturen seien durch konkretes Denken gekennzeichnet, das zwar ‚konkret-logische Schlüsse‘ und ‚allgemeine Urteile‘ erlaube, aber unfähig sei, mit Widersprüchen oder Vorurteilen kritisch-distanziert umzugehen (vgl. ebd., S. 52). Abstraktes Denken sei demgegenüber an das Auftreten abstrakter Arbeit (im Marxschen Sinne) gebunden, die eine kritische Distanzierung alltagsweltlicher Kontexte voraussetze. In traditionellen Gesellschaften finde demgegenüber eine ‚unmittelbare Vergesellschaftung‘ statt, die „keine individualisierende Identifikation“ ermögliche (ebd., S. 21).

Die (kognitionspsychologisch motivierte) Gegenüberstellung von konkretem, alltäglichem und abstraktem, an die Entwicklung der Produktivkräfte und der Arbeitsteilung gebundenem Denken erlaubt gemeinsam mit der zusätzlichen Annahme, dass sich heute kein Land mehr vom Weltmarkt abkoppeln könne und sich daher dem „erreichten Stand technologischer Entwicklung anzupassen“ habe (ebd., S. 65), eine Verurteilung der Betonung ‚kultureller Identität‘. Diese diene nur als Anpassungsformel an den wirtschaftlichen Niedergang Afrikas (vgl. ebd., 55f.). Die Betonung der Rationalität indigener Denkweisen wie etwa des ‚wilden Denkens‘ (Lévi-Strauss) gehe an der Realität der wirtschaftlichen Erfordernisse vorbei. Die Kontextgebundenheit dieses indigenen Denkens kann für Demele vor allem durch die Schule aufgebrochen werden, da diese kontextunabhängige Lehrsituationen institutionalisiere (vgl. ebd., S. 168f.). Dies bildet gleichzeitig ein Plädoyer gegen die Ruralisierungstendenzen in der Primarschule.

Vielleicht bedarf es einer geschichtsmaterialistisch begründeten Hoffnung, damit man die Anpassung an westliche Standards als geschichtliche Notwendigkeit postulieren kann, da diese doch die Vorstufe zur menschlichen Befreiung darstellen soll. Das damit verbundene Sendungsbewusstsein verflacht zwar einerseits die Argumentation, erlaubt aber andererseits auch, die für solche Perspektiven wichtigen Punkte klarer zu sehen. Zu nennen ist hier zunächst der Rekurs auf die fundierende Rolle der Ökonomie, die Phänomene der ‚Kultur‘ zu bloßen Epiphänomenen degradiert. Dabei überspielt der Hinweis auf die ‚Weltwirtschaft‘ oder das ‚moderne Weltsystem‘ (vgl. Adick 1992) die radikale Ungleichzeitigkeit auch und gerade ökonomischer Phänomene⁴. Zentral für die gesellschaftliche Entwicklung und die Frage der individuellen Identität ist der Anschluss des über ‚abstraktes Denken‘ radikal individualisierten Einzelnen, der in seiner kritischen Haltung gegenüber der Gesellschaft auf sich selbst und seine Vernunft zurückverwiesen ist, an die westliche Rationalität. Die kritische Theorie der kapitalistisch industrialisierten Gesellschaft hat allerdings immer auf die Kosten eines solchen Subjektivierungsmodells hingewiesen: Diese Kritik reicht von der ökonomisch bedingten Vergleichgültigung der Individuen, ihrer Entfremdung von sich und der Gesellschaft (Marx) bis hin zur Kritik der instrumentellen Vernunft als Mythos (Horkheimer/Adorno) und einer zunehmenden Auflösung der vermeintlich festen Vernunftgrundlagen als Bezugspunkt des kritischen Subjekts. Dies alles scheint bei der Favorisierung des westlichen Modells des aufgeklärten Subjekts als Exportschlager keine Rolle zu spielen.

Der unkritischen Apotheose dieses idealisierten Subjektmodells entspricht die naive Negativfolie: Diese besteht in der Vorstellung, dass es da, wo es eben diese idealisierte Subjektvorstellung nicht gebe, gar keine Subjektivität und individuelle Freiheit geben könne, sondern nur ‚unmittelbare Vergesellschaftung‘ – also Menschen, die in ihrer sozialen Rolle aufgehen und sich dazu in kein Verhältnis setzen können. Dieses Modell – obwohl in den evolutionstheoretischen Modellen der Soziologie (vgl. etwa Habermas 1981, dazu Schäfer 1999a) überaus beliebt – ist nicht nur ethnozentrisch: Es verkennet auch mit der schon den Neuhumanismus umtreibenden Unterscheidung zwischen individueller Freiheit und allgemeiner Vernunft (vgl. auch Taylor 1994) das nicht beruhigte Spannungsfeld des eigenen Modells, das bereits verschiedene Subjektivierungskonzepte impliziert⁵. Die letztlich moralische Auszeichnung des kantischen Vernunftsubjekts führt so nur zu einer bloßen Abqualifizierung anderer Selbstverhältnisse, anderer Subjektivierungsformen (vgl. Foucault 1984), die im Extremfall bis zum Absprechen jeder Reflexivität zu führen scheint.

Andererseits ist – auch wenn man für eine Berücksichtigung kultureller Vielfalt und gegen eine einfache Adaption der in sich problematischen Aufklärungsperspektive optiert (vgl. Mergner 1991) – auch nicht von der Hand zu weisen, dass das westliche Schulsystem bereits seit geraumer Zeit selbst einen kulturellen Bestandteil in afrikanischen Gesellschaften darstellt (vgl. Adick 1992, S. 46). Bedenkenswert ist auch die von Adick vorgenommene Problematisierung der in der Diskussion um kulturelle Eigenständigkeit versus Universalisierung des westlichen Schulwesens implizierten Stellvertretermentalität: „Sollten vielleicht die ehemaligen Kolonialländer in der Rehabilitation ihrer traditionellen Kulturen und in ihrer Kritik an der ‚westlichen‘ modernen (Un-)Kultur stellvertretend für uns die Bearbeitung unseres Leidens an der Moderne in Angriff nehmen, Lebenswelt und Systemzwänge wieder miteinander zu versöhnen?“ (ebd., S. 31) Die Stellvertreterproblematik ist jedoch eine doppelte, da der Riss zwischen ‚traditionellen Kulturen‘ und ‚Modernisierern‘ seit langem schon durch die afrikanischen Staaten selbst verläuft: ‚Tradition‘ ist daher zumeist nur ein Etikett in Argumentationen zwischen Verantwortlichen, die damit immer andere meinen. Das, was ‚Tradition‘ meint, ist ebenso wie ihre Wertigkeit längst Gegenstand politischer Auseinandersetzungen, an denen die, um die es geht, sich kaum beteiligen – es sei denn durch Sprecher, die bereits die erforderlichen Qualifikationen (und damit die entsprechende Distanz) aufweisen, um sich an dieser Auseinandersetzung ‚über‘ ihre Kultur zu beteiligen.

Doch nicht nur das, was als ‚Tradition‘ firmiert, ist Gegenstand eines politischen Diskurses. Damit verbunden ist die Bestimmung dessen, was schulische Bildung leisten soll und kann. Ob der ‚unvermeidbare Bruch mit der Tradition‘ (Demele) nun erforderlich ist oder ob – wie Adick vorsichtiger anmerkt – das moderne Schulwesen durchaus mit verschiedenen Hintergrundkulturen koexistieren kann (vgl. ebd., S. 285), dies bildet auf den ersten Blick eine politische Alternative: Während die erste Sicht indigenen Kulturen jede eigene Rationalität abspricht, geht die zweite Perspektive davon aus, dass die durchaus unterschiedlichen Rationalitätsmuster nebeneinander bestehen können. Was beiden Sichtweisen gemeinsam ist, das ist der Hinweis auf die begründete Notwendigkeit der Durchsetzung des westlichen Schulmodells, die selbstverständlich eben-

falls stellvertretend erfolgt. Unterschiedlich sind nur die Annahmen über den Wirkungsgrad der Implementierung dieses Modells: Während sich diese Annahmen in der einen Sicht auf die Auflösung des traditionellen Selbstverständnisses richten, so wird in der Perspektive Adicks die Möglichkeit behauptet, dass sich die mit der Schule verbundenen Rationalisierungsgewinne nicht auf alle alltäglichen Lebensbereiche erstrecken werden, dass sie also nicht zu einem radikalen Bruch mit dem traditionellen Selbstverständnis führen müssen.

Die Sichtweise Adicks impliziert eine Relativierung der Sozialisationsfunktion des westlichen Schulsystems und verweist damit zugleich auf die Notwendigkeit, diese Differenz zu den Wirkungen des westlichen Schulsystems etwa in europäischen Staaten zu erklären. So weist beispielsweise Dreeben darauf hin, dass eine wichtige Selbstverständnis-Norm, die in der Schule unabhängig von den vermittelten Inhalten gelernt werde, jene der Unabhängigkeit sei, womit er die Verpflichtung für die Einzelnen meint, „selbst zu handeln (wenn nicht Kooperation erfordert ist) und persönliche Verantwortung für ihr Verhalten sowie Rechenschaft für dessen Konsequenzen zu übernehmen“ (Dreeben 1980, S. 59). Es geht demnach darum, dass das Individuum sich seine Handlungen als Leistungen verantwortlich zuzurechnen lernt, ohne auf andere Menschen oder Umstände als Entschuldigungsgrund auszuweichen. Unabhängigkeit meint hier ausschließliche persönliche Verantwortlichkeit auch für die Bedingungen der eigenen Handlungen und Urteile: Es werden nicht nur die Handlungen und Urteile als solche zugerechnet, sondern eben auch noch die ihnen vorausliegenden Bedingungen im Subjekt. Das, was aus dem Einzelnen wird, liegt an ihm, wobei der Bezugspunkt für Gelingen und Scheitern in ihm vorgegebenen Normalisierungs- und Leistungsstandards gesehen wird. Dies setzt wiederum voraus, sich selbst im Hinblick auf diese allgemeinen Standards mit anderen zu vergleichen, sich also unter spezifischen Gesichtspunkten mit anderen in ein Verhältnis zu setzen, das auf der individualisierenden Unterscheidung beruht. Zugleich konstituieren Unabhängigkeit von und Vergleichbarkeit mit anderen Menschen im Hinblick auf spezifische Kategorien jene Gegenlage des Individuums zur Sozialität, die den Bezugspunkt für universalistische Maßstäbe abgibt, die beides, die Unabhängigkeit wie den Vergleich mit anderen Menschen an die Souveränität des Selbst bindet.

Die Vergesellschaftung des Individuums in der Schule konstituiert so ein verantwortliches und im vollen Sinne schuldfähiges Subjekt, das als souveränes die (sozialen) Bedingungen seines Lebens nach spezifischen und universalen Kriterien zu beurteilen, zu akzeptieren oder zu verändern in der Lage sein soll. Dieses Subjekt, gesellschaftlich gegen die Gesellschaft autonomisiert, bildet den Bezugspunkt der Logik schulischer Sozialisation. Wenn man dies einmal als (idealisierte) Sozialisationsfunktion des westlichen Schulsystems akzeptiert, dann stellt sich die Frage, wie es möglich sein soll, dass die Implementierung dieses Schulmodells in afrikanischen Staaten nicht diesen Effekt haben, sondern mit traditionellen Umgangsformen, die etwa auf der Autorität der Alten, der Unmöglichkeit der Kritik der Jüngeren an den Älteren usw. beruhen, kompatibel sein soll. Das Muster, mit dem man sich dies häufig erklärt, besteht darin, dass man einfach davon ausgeht, dass die Schule ein Konfliktfeld von Tradition und Moderne darstellt. Die auf diese Weise angebbaren Konflikte reichen vom Gegensatz der informellen zur formellen Erziehung über die statische

Autoritätsordnung in traditionellen Kulturen als Umkehrung dieser Ordnung in der Schule und das Verhältnis des praktischen Alltagswissens zur Aneignung äußerlich bleibenden Wissens bis hin zur Behauptung des Gegensatzes von Selbstständigkeit auf der Basis des Gelernten zur traditionellen Einordnung, die zu einer Auflösung sozialer Beziehungen führe (vgl. Lenhart/Röhrs 1981). In die Schule, die nach westlichen Prinzipien funktioniert und mithin auf jene beschriebenen sozialisatorischen Effekte der eigenverantwortlichen Subjektivität ausgerichtet ist, ragen traditionelle Strukturen als fremde, gegensätzliche Muster des Umgangs und Selbstverständnisses hinein: Sie bilden einen Gegensatz, der zwar nicht die Funktionslogik der Schule affiziert, aber in ihrem praktischen Procedere von Bedeutung ist und für die Adressaten schulischer Lernprozesse die Gefahr beinhaltet, in eine Welt hineinversetzt zu werden, die mit ihrer bisherigen Umwelt nicht mehr vereinbar erscheint.

Solche Konfrontationslogiken, die immer von der westlichen Schullogik auf der einen Seite und einem (vereinfachten) Muster traditioneller Sozialisation, das sich weitgehend dem auch in der Ethnologie lange gebräuchlichen Modell funktionaler Integration verdankt, ausgehen, konstruieren zwischen den Welten hin- und hergerissene Persönlichkeiten. Aber vielleicht beruht diese Belastung der Individuen, von der man nicht weiß, wie diese damit umgehen können, nur auf der theoretischen Konstruktion zweier radikal gegeneinander gesetzter Welten. Diese geht einerseits davon aus, dass in traditionellen Kulturen nur abhängige, auf die Sozialität fixierte Individuen existieren, und andererseits, dass die schulische Sozialisation immer schon das westliche Modell des autonomen Subjekts erfordert. Im Folgenden werde ich dahingehend argumentieren, dass zum einen das traditionelle Sozialisationsmuster der Batemi durchaus (wenn auch nicht im westlichen Verständnis) autonomisierende Momente beinhaltet, und dass zum zweiten die schulische Sozialisation durch das traditionelle Selbstverständnis verändert, wenn nicht gar subvertiert wird.

3. Eine andere Subjektivierung: sozialisatorische Prozesse bei den Batemi

Die Unterscheidung von rechter und linker Seite findet sich bei den Batemi an prominenten Stellen⁶. So stellt sie etwa das Gliederungsprinzip der Dörfer und damit auch das Auswahlkriterium für den Rat der Entscheidungsträger bei. Hierzu werden vier ältere Männer aus je einer Dorfhälfte gewählt, von denen je zwei jeweils eine spiegelbildliche Funktion bekleiden. Es gibt demnach zwei Sprecher, die jeweils aus einer anderen Dorfhälfte kommen. In der Einheit der Funktion wird also die Differenz der Dorfhälften nicht aufgehoben: Die Einheit bleibt eine der Differenz; sie wird nicht zur Identität.

Dieser Grundsatz findet sich auch in der Eheschließung: Es vereinigen sich hier eine linke (matrilineare) und eine rechte (patrilineare) Linie, die in ihrer Differenz bestehen bleiben. Dies zeigt sich etwa am System der Kompensation für unrechtmäßige Handlungen, wofür die linke Seite, also die Herkunftslinie der Mutter, zuständig ist, während die Vererbung über die rechte Seite verläuft. Dass

die Differenz durch die Konstitution neuer sozialer Einheiten nicht ausgelöscht wird, sondern bestehen bleibt, zeigt sich auch an den Kindern einer Ehe. Im Gegensatz zur Auffassung Hegels, nach der sich im Kind die vereinigende Liebe der Ehepartner objektiviert, gehen die Batemi davon aus, dass Kinder aus zwei Hälften konstituiert werden, deren linke der mütterlichen und deren rechte der väterlichen Seite zuzuordnen ist. Dies hat verschiedene Implikationen. Zum ersten gelten kleinere Kinder damit als relativ unselbständige Wesen, als unvollständig auch im Sinne einer sozialen Identität. Sie gelten zwar als eigenständige Aktivitätszentren, aber wenn ihnen etwas Unübliches zustößt, wird man auf die Seite achten. Bricht sich das Kind etwa das linke Bein, wird man dies auf ein Fehlverhalten einer Person aus der väterlichen Linie gegenüber einer anderen Person aus der mütterlichen Linie zurückführen und den Schädiger über einen Wahrsager ausfindig zu machen versuchen⁷. Das Kind erscheint in dieser Perspektive als Ort möglicher Einheit wie Konflikte beider different bleibender Linien, ohne dass ihm eine davon unabhängige Identität zugeschrieben würde.

Zum zweiten bedeutet die Zwei-Hälften-Annahme aber auch, dass das Kind auch für sich selbst keine Identität in dem Sinne ausbilden kann, dass es sich als mit sich identisch wahrnehmen könnte. Soweit die Batemi davon ausgehen, dass das Kind sich zu sich verhält, verhält es sich immer schon zu jener Differenz, die für es konstitutiv ist.

Die Batemi kennen für Jungen vier und für Mädchen drei Schritte, die zur sozialen Identität als Mann oder Frau führen. Die ersten drei Schritte sind für beide Geschlechter gleich – wenn auch nicht zeitgleich. Im Alter von etwa sieben oder acht Jahren erwartet man von den Kindern, dass sie ihre Großmutter bitten, ihnen mit einem Messer die unteren beiden Schneidezähne zu lockern und herauszubrechen. Im Alter von etwa zwölf Jahren werden beiden Geschlechtern die Ohrläppchen mit einem glühenden Eisen durchstoßen. Während die erste Praktik heute eher selten angewandt wird, ist die zweite noch gebräuchlich, auch wenn man nachher das Loch in den Ohren nicht mehr weitert. Die dritte Prozedur besteht in der Beschneidung, der ebenfalls beide Geschlechter unterworfen werden. Für die Jungen bedeutet die Beschneidung die Bildung einer Proto-Altersklasse, die nach der wenige Jahre später erfolgenden Initiation in die erste Altersklasse der Krieger übergeht. Für die Mädchen gibt es keine der Initiation vergleichbare Zeremonie.

Alle drei Zeremonien werden von den Kindern bzw. Jugendlichen gewünscht: Man stachelt sich gegenseitig an, sich ihnen zu stellen. Dies ist insofern von Bedeutung, als die festliegenden Schritte zur Konstitution einer (geschlechtlichen) sozialen Identität ‚Eigenanteile‘ voraussetzen. Die soziale Identität wird nicht verliehen, man muss sie erlangen, zeigen, dass man sie verdient. Man könnte auch sagen, dass man sich aktiv in ein Verhältnis zu ihr setzen muss. Dies geschieht nun, indem die Jungen und Mädchen sich als Person gegenüber diesen ihnen von der Sozietät auferlegten Schritten zur sozialen Identität zurücknehmen. So ist es etwa bei der Beschneidung auch für Mädchen äußerst beschämend, Schmerz zu zeigen. Den Jungen wird man später nach dem Grad seiner Ausdruckslosigkeit schätzen: Früher pflegte man Steine auf seine Beine zu legen und es galt als beschämend, wenn er, vor dem Schmerz der Beschneidung zurückzuckend, eine Bewegung machte und die Steine herunterfielen. Wenn

man diese Vorgänge als Prüfung interpretieren will, dann liegt ihr Ziel darin zu zeigen, dass man seine Person aus der sozialen Identität heraushalten kann, dass sie im Hinblick auf die soziale Identität keinen relevanten Sachverhalt darstellt, der als solcher im Verhältnis zu dieser zu thematisieren wäre. Die Heranwachsenden demonstrieren, dass jene differente Einheit der Abstammungslinien, die sie konstituiert, für die Erlangung der nun geschlechtsspezifischen sozialen Erwachsenen-Identität keine Rolle spielt: Im Ausschluss dieser Differenz wird das soziale Selbst zur Einheit gebracht.

Die Initiation, die den Männern vorbehalten ist, konstituiert ein neues Selbstverhältnis. Dies tut sie nicht über Belehrungen oder die erzählerische Konfrontation mit den Mythen des Volkes, sondern im Rahmen eines komplexen Prozesses, der die Seklusion der Novizen von der Gemeinschaft voraussetzt. Wenn die Novizen einer zukünftigen Altersklasse (die alle sieben bis zehn Jahre neu gebildet wird) von den Männern von zu Hause weggeholt werden, sagt man ihnen, dass sie nun von göttlichen Wesen oder von wilden Tieren, die von diesen gesandt werden, verschlungen werden. Die Initiation findet im Rahmen eines Festes statt, in dem die göttlichen Wesen durch eine Stimme repräsentiert werden: durch die großen Kuduhörner, die von Nicht-Initiierten niemals gesehen werden dürfen. Die Novizen werden nun in der Dunkelheit des Waldes erstmals mit der Stimme der Hörner, dem transzendenten Bezugspunkt ihrer Kultur konfrontiert, ohne sie aber schon sehen zu können. Diese Stimme verlangt, übersetzt durch bestimmte Männer, von ihnen Dinge, die als äußerst beschämend gelten: Sie sollen Frauenarbeiten verrichten oder ihren Vater beleidigen, vielleicht sogar schlagen. Die Stimme verlangt die Aufhebung der Grundlagen der Batemi-Kultur, die sie doch gerade zu begründen schien. Bei einer nächsten Gelegenheit werden die Novizen durch diese Stimme befragt, ob sie sich in der Vergangenheit etwas zu Schulden haben kommen lassen. Diesmal figuriert die Stimme als Wächter des durch sie gestützten kulturellen Selbstverständnisses. In der differenten Einheit von Kultur begründend wie Kultur negierend zeigt sich die göttliche Macht dieser Stimme in ihrer Ambivalenz: als gebend wie vernichtend. Zugleich zeigen sich damit für die Novizen die Grundlagen der eigenen Kultur als kontingente.

Diese Kontingenz der kulturellen Grundlagen wird noch einsichtiger, wenn den Novizen, nachdem man sie in Todesangst versetzt hat, die Hörner gezeigt werden. Es wird klar, dass diese von Männern geblasen werden. Wenn aber die Hörner gezeigt werden, brechen die bereits initiierten jungen Männer der voraufgehenden Altersklasse in ekstatische Zuckungen und Weinkrämpfe aus. Die Hörner bilden für sie keine Instrumente, über die sie verfügen könnten, um etwa nicht-initiierte Frauen und Kinder zu erschrecken, sondern eine göttliche Kraftquelle, die sie erst zu Männern gemacht hat. Dies wird nun auch den Novizen erklärt. Sie werden aus dieser göttlichen Stimme heraus als Männer neu geboren. Die Differenz der Abstammung, die sie nun durchquert, ist jene von sozialer und transzendenter Linie. Die in der Stimme repräsentierten göttlichen Instanzen werden nun zu Konstituenten des eigenen Selbst als Mann. Sie werden zum Anderen des eigenen Selbst und bedingen damit sowohl eine Distanz zur sozialen Identität, zu den gesellschaftlichen Regeln, wie auch zu sich selbst. Das Andere im eigenen Selbst konstituiert die Möglichkeit eines Selbstverhältnisses ebenso sehr wie es sie begrenzt. Es ist dieses Andere, der Anteil des Mannes an der Transzendenz,

das es ihm unmöglich macht, sich zu durchschauen. Die Konstitution seiner Identität durch dieses Andere ermöglicht ihm ein distanziertes Verhältnis zur Gesellschaft wie zu sich selbst gerade dadurch, dass Selbsttransparenz und damit die Phantasie der alleinigen Verfügung über sich selbst ausgeschlossen ist.

Eine solche – komplizierte – Konzeption eines Verhältnisses zu sich selbst verbindet sich mit sozialen Regelungssystemen. Sie ist kompatibel mit einem Rechtssystem, das auf Kompensation beruht und daher Schuld nicht allein an die hinter der Tat liegende Persönlichkeit zu binden sucht, sondern davon ausgeht, dass Handlungen wiedergutmacht werden können. Sie führt zu einem Handlungsverständnis, das den Sinn und die Bedeutung von Handlungen nicht ausschließlich an die Intentionalität des Handelnden bindet, sondern im Rahmen einer *ex-post-facto*-Logik denkt: Die Bedeutung der Handlung, die durch das Andere des Mannes mitkonstituiert wird, wird sich möglicherweise in der Zukunft, wenn sich transzendente Instanzen melden, um ihren Unmut durch Missgeschicke anzuzeigen, erweisen. Auch dann helfen Kompensationen (Opfer) weiter.

Zu verweisen ist an dieser Stelle auch auf die Grundregeln von Respekt und Scham, die das soziale Zusammenleben weitgehend regeln. Zwar könnte man sagen, dass derjenige, der den sozialen Anerkennungsregeln für seine Position folgt, respektiert wird, dass derjenige, der dies nicht tut, sich schämen muss. Dies wäre aber nur ein sozial-funktionales Verständnis des Phänomens. Wichtiger im vorliegenden Zusammenhang ist ein anderer Aspekt: Jemanden zu respektieren bedeutet auch, an ihn keine Forderungen zu stellen, die er nicht erfüllen kann. Wenn etwa jemand ein Versprechen nicht einhält und nur eine fadenscheinige Begründung vorbringt, dann darf man ihn nicht unter einen moralischen Rechtfertigungszwang stellen, weil dies voraussetzen würde, dass er im modernen Verständnis über sich selbst verfügen könnte. Dies gilt als beschämend – nicht für denjenigen, der das Versprechen nicht eingehalten hat, sondern für den, der ihn nach westlichem Muster subjektiviert.

Die unmittelbare Bedeutung einer solchen Sichtweise für Zurechnungsprozesse, die nach dem westlichen Modell schulischer Sozialisation erfolgen, liegt unmittelbar auf der Hand. Die Bedeutung dieses Selbstverständnisses zeigt sich auch darin, dass Lernprozesse nicht als Personveränderungsprozesse gedacht werden: Man rechnet nicht mit inneren Verarbeitungsproblemen, mit Widerständigkeiten, da man über kein Vokabular für die Vermessung des Inneren verfügt – ja nicht verfügen kann. Dies aber bedeutet auch, dass das Lernen verschiedener Inhalte das Selbstverhältnis, wie es anhand der Initiation erläutert wurde, wie es aber auch für den (negativ bleibenden) Ausschluss des Eigenen aus der sozialen Identität gilt, nicht affiziert.

4. Zur Subversion der Primarschule

Wenn man die Primärschulen im Gebiet der Batemi besucht und mit den Lehrern, die selbst fast ausschließlich dem Volk der Batemi zugehören, spricht, gewinnt man den Eindruck, dass man es mit einer Kopie der ‚westlichen Schule‘ zu tun hat⁸. Da wird die Anwesenheit der Schüler überprüft, der Stundenplan ent-

spricht den gesetzlichen Vorgaben, es werden monatliche Tests in allen Fächern geschrieben, es gibt das (auf sieben Jahre angelegte) Jahrgangsklassensystem mit entsprechenden Versetzungen und einer Abschlussprüfung, deren Aufgabenstellungen auf nationaler Ebene formuliert und ausgewertet werden. An drei Aspekten möchte ich jedoch im Folgenden zeigen, dass jene für das westliche Schulsystem in idealisierter Form angenommene sozialisatorische Funktion systematisch unterlaufen wird, und dass man dies durchaus mit Mustern der traditionellen Sozialisation bzw. des traditionellen Selbstverständnisses in Verbindung bringen kann: am Problem des Absentismus (von Schülern wie Lehrern), an der nicht stattfindenden Selektion und am nationalen Abschlussexamen der Grundschule, das über den möglichen Zugang zur Sekundarschule entscheidet.

Der Absentismus mag als ein allgemeines Problem der Durchsetzung der allgemein-verbindlichen Schulpflicht angesehen werden. So deuten etwa die Zahlen für Butemine, wie die Batemi ihr Gebiet nennen, darauf hin, dass nur etwa 50% der Kinder überhaupt registriert sind. Da keine verlässlichen Statistiken existieren, kann diese Zahl nur geschätzt werden. Von diesen etwa 50% der Kinder im schulpflichtigen Alter, die für den Schulbesuch immerhin angemeldet sind, besuchen wiederum nur (je nach Ort und landwirtschaftlicher Saison) zwischen 30 und 60% regelmäßig die Schule. Es handelt sich bei dem Absentismus der angemeldeten Kinder nicht um ‚kleine Fluchten‘ in dem Sinne, dass sie sich manchmal mit fadenscheinigen Begründungen dem Unterricht entziehen würden. Solcher Entschuldigungen bedarf es nicht, und manche dieser Kinder fehlen das ganze Schuljahr ohne Entschuldigung und tauchen dennoch in der Schulstatistik auf. Sollten solche Kinder dennoch einmal nach den Gründen für ihr Fehlen im Unterricht gefragt werden, so reicht entweder der Hinweis auf häusliche Verpflichtungen oder einfach nur ein schamvolles Schweigen. Der Lehrer wird normalerweise das Kind nicht weiter unter Rechtfertigungszwang setzen, d.h. er wird weder das Kind noch dessen Eltern in die Rolle von Schuldigen drängen, die alleinverantwortlich vor dem Gesetz versagt haben. Ob man sich dem Disziplinarsystem des Unterrichts (vgl. Foucault 1976), das durchgehend als Frontalunterricht organisiert ist, unterwirft, bleibt damit sehr weit in die Verfügung des Einzelnen gestellt, der allerdings für sich selbst nicht in einem radikal subjektivierenden Sinne verantwortlich gemacht wird.

Dies ist nun bei den Lehrern nicht anders. Beobachtungen im Lehrerzimmer ergaben, dass sich an den meisten Tagen die Absenzquote der Lehrer nicht allzusehr von derjenigen der Schüler unterscheidet, und dass außerdem zu Unterrichtszeiten sich die Lehrer häufig im Lehrerzimmer aufhalten – sei es, dass sie gar nicht in den Unterricht gehen oder sich nicht an die vollen Zeitstunden halten. Obwohl sich auch hier die einzelnen Schulen unterscheiden, kann jedoch im Normalfall nicht von einer regulären Durchführung des Unterrichts gesprochen werden. Gemeinhin gibt es viele Gründe für einen Lehrer, dem Dienst fernzubleiben. Diese reichen von Verpflichtungen in der Landwirtschaft (jeder Lehrer verfügt über eigene Felder) oder in der Familie über Besuche in der Distrikthauptstadt, um sich seinen Lohn abzuholen, bis hin zu Reisen, um die Verwandtschaft zu besuchen. Es gilt beispielsweise nicht als ungewöhnlich, wenn – wie an der im Gebiet 1998 neu eingerichteten Sekundarschule – neuen Lehrern Zeit zum Umzug gegeben wird, diese aber nach drei Monaten immer noch nicht

anwesend sind: Es kann ja sein, dass sie einige Probleme haben. Als Entschuldigung kann mithin so gut wie alles gelten. Dem kommt entgegen, dass die Primarschule als Ganztageesschule organisiert ist und den Lehrern somit keine andere Zeit zur Verfügung steht, um anfallende Dinge zu erledigen. Doch auch das würde nicht ausschließen, dass man Abwesenheiten stärker kontrollieren könnte. Aber dies würde bedeuten, dass etwa die Schuldirektoren die Einzelnen zur Rede stellen müssten auf der Grundlage eigenverantwortlich begründeter Entscheidungen. Doch das wäre beschämend – wohl nicht für den, der auf diese Weise zur Rede gestellt wird, sondern für denjenigen, der so tut, als wäre jeder Herr seiner Lebensplanung.

Das gleiche Problem spielt wohl auch eine Rolle im Umgang mit schulischen Leistungen und damit: in der sozialisatorischen Funktion einer kontinuierlichen Selbstzurechnung der eigenen (biographisch relevanten) sozialen Stellung. Zwar schreiben die Kinder in regelmäßigen Abständen Tests und zwar werden die Resultate zumindest teilweise ausgehängt, jedoch bleiben diese Resultate eigentümlich folgenlos. Den integrierenden Faktor für die Folgeneinschätzung bildet im westlichen Schulsystem die Versetzung. Im Hinblick auf diese schätzt das Kind im Vergleich zu anderen Mitschülern seine Position ein, weiß, dass es sich verbessern muss oder dass die erwartbaren Noten zumindest ausreichend für eine Versetzung sind. Die erwarteten Zeugnisnoten bilden damit so etwas wie einen Maßstab, an dem sich das Kind in seiner Verantwortung für sich zu orientieren vermag. In der tansanischen Grundschule gibt es jedoch keine Zeugnisse und damit keinen integrierenden Maßstab. Die Lehrer führen zwar einen Laufbahnbogen für die Schüler (Accumulative Record Card), der jedoch für die ersten vier Schuljahre nur allgemein über den Leistungsstand (zufriedenstellend/nicht zufriedenstellend) informiert und ansonsten ebenfalls allgemeine Angaben zum Schulbesuch macht sowie zum Verhalten in und außerhalb der Schule Stellung nimmt. Die Daten, also etwa die Noten, die zur Erstellung dieses Laufbahnbogens von den Lehrern gesammelt werden und die zu jenen allgemein gehaltenen Einschätzungen führen, werden nun weder den Eltern noch den Schülern mitgeteilt, sondern erhalten ihre Bedeutung dadurch, dass sie in die dem Ergebnis des nationalen Exams hinzugefügte allgemeine Einschätzung des Schulleiters eingehen.

Der im westlichen Sinne sozialisationsrelevante Sinn einer kontinuierlichen Rückmeldung der Ergebnisse und Einschätzungen des Lehrers wird jedoch nicht nur dadurch in Frage gestellt, dass es keine Zeugnisse gibt, sondern auch dadurch, dass das Fehlen der Zeugnisse zugleich das Fehlen der Selektionsfunktion anzeigt. Wenn man sich die Schulstatistik ansieht, wird man feststellen, dass von den gemeldeten Schülern nahezu alle versetzt worden sind. Wenn man berücksichtigt, dass etwa nur die Hälfte der Schüler regelmäßig die Schule besucht, dass sich in der anderen Hälfte ein großer Prozentsatz sogenannter ‚escaper‘ befindet, die gar nicht mehr in der Schule auftauchen, so bedeutet dies, dass eben auch die ‚escaper‘ versetzt worden sind: Sie mögen zwar vor der Schule fliehen, aber es ist ihnen unmöglich, vor der Versetzung zu fliehen. Dies hat systemische Gründe: So gibt es eine gesetzliche Vorgabe, dass Nichtversetzungen nur bis zur vierten Klasse möglich sind und dass dies maximal zehn Schüler betreffen darf. Deren Nichtversetzung muss allerdings von übergeordneter Stelle genehmigt werden und wirft immer ein problematisches Licht auf die Schule.

Für eine Nichtversetzung reicht die permanente Abwesenheit vom Unterricht ebensowenig aus wie etwa schlechte Testergebnisse: Wenn schlechte Leistungen auf eine längeranhaltende Krankheit zurückgeführt werden können, dann kann es sein, dass die Nichtversetzung genehmigt wird. Sollte das Kind aber im nächsten Jahr eine Nichtversetzung beantragen, so würde diese abgelehnt werden. Wer in die fünfte Klasse aufgenommen wurde, wird ohne Ansehen von Person und Leistung bis zum nationalen Examen versetzt.

An dieser Stelle interessiert nicht die (auch von den Lehrern beklagte) Problematik, wie denn mit Schülern, die nur sporadisch am Unterricht teilnehmen und solchen, die schon seit Jahren dem Unterricht nicht mehr folgen können, jene durchaus ehrgeizigen Lehrpläne eingehalten werden sollen⁹. Entscheidend ist im vorliegenden Zusammenhang vielmehr, dass mit der automatischen Versetzung das Prinzip subjektivierender Verantwortungszuschreibung außer Kraft gesetzt wird. Es hängt nun gar nicht mehr von den Kindern und ihrer je individuellen Leistung ab, ob sie Erfolg haben oder nicht. Damit ist zugleich jenes an die Selektion gebundene Konkurrenzprinzip und dessen Muster der Vereinzelung ohne Bedeutung. Die Kinder haben gar keine Veranlassung, sich für Erfolg oder Scheitern verantwortlich zu fühlen. Einen Test, den man nicht mitgeschrieben hat, muss man nicht nachschreiben; ein Schuljahr, das man mit Tätigkeiten außerhalb der Schule ausgefüllt hat, muss man nicht wiederholen. Es gibt keine Bezugspunkte, die dazu dienen könnten, dass das Kind sich selbst als jene Steuerungsinstanz zu begreifen lernen könnte, die für die eigene Biografie allein verantwortlich ist. Zwar gibt es so etwas wie objektive Bezugspunkte in den Punktzahlen, die man für Tests erhält, aber diese haben keinen systemischen Wert: Ob das Kind sich unter kontingenten Bedingungen dazu entschließt, ihnen einen subjektiven Wert zuzubilligen, hat nichts damit zu tun, dass das System diesen Wert objektiv dadurch entwertet, dass es demjenigen die gleiche Gratifikation der Versetzung gewährt, der das ganze Jahr über nicht anwesend war. Selbst wenn das Kind seinen Leistungen einen subjektiven Wert zumisst und daran leiden sollte, dass es den Unterrichtsstoff nicht adäquat begreift, so bildet dies eben keinen Grund, es nicht zu versetzen und ihm damit vielleicht die Möglichkeit zu geben, dem Unterrichtsstoff im nächsten Jahr zu folgen. Die individuelle Anstrengung ist sozial betrachtet irrelevant: Alles scheint – wie im altersmäßigen Vorücken der Altersklassen – nur darauf anzukommen, dass man teilnimmt. Auch dort fällt niemand heraus, aber dieses System ist im Gegensatz zum Schulunterricht verbindlich. Der Verzicht auf die Selektionsfunktion, also auf die Kopplung der sozialen Position des Individuums an systemisch vorgegebene Standards des Vergleichs und des Gelingens wie Scheiterns, bedeutet, dass jener Subjektivierungsprozess nicht in der Form stattfinden dürfte, wie er oben als Sozialisationsfunktion des westlichen Schulwesens angegeben wurde.

Dies alles scheint sich mit dem nationalen Examen, das zum Abschluss der siebten Klasse stattfindet, zu ändern. Dessen Anforderungen werden zentral in der Hauptstadt Dar es Salaam erarbeitet und den Lehrern kurz vor dem Examen unter der Drohung mitgeteilt, dass eine Weitergabe der Fragen mit Gefängnis bestraft wird. Während des Examens, das an einer Schule jeweils von Lehrern anderer Schulen durchgeführt wird, sind teilweise Polizisten anwesend. Dieses Examen ist wichtig und man ist um eine größtmögliche Objektivität

tät bemüht. Die Examensarbeiten werden dann nach Dar es Salaam geschickt, wo sie überprüft werden. Die Ergebnisse werden dann den Schulen mitgeteilt. Sie sind wichtig, weil nun von ihnen – auf einmal – die weiteren biographischen Möglichkeiten der Kinder abhängen. Das Examen gilt als bestanden, wenn die Hälfte der möglichen Punkte erreicht ist. Aber dies bedeutet noch nicht, dass man damit einen Platz an den staatlichen (d.h. erschwinglichen) Sekundarschulen sicher hätte: Welche Punktzahl man braucht, hängt von der Anzahl der Sekundarschulen im jeweiligen Landesdistrikt ab. Sollte in einem Distrikt wie etwa dem Ngorongoro-Distrikt, in dem die Batemi leben, keine Sekundarschule vorhanden sein, dann gibt es einen Verteilungsschlüssel, der Schüler auf Sekundarschulen in anderen Distrikten verteilt. Dieser führte dazu, dass aus den Primarschulen in Butemine in den letzten Jahren jeweils nur eine Handvoll Schüler in den Genuss kam, eine Sekundarschule besuchen zu dürfen. Dazu war jeweils eine Punktzahl von mehr als 90% erforderlich¹⁰.

Während es also bis zum nationalen Examen den schulischen Lernprozess kennzeichnete, dass dort keine subjektivierende Zurechnung von Leistungen Platz hatte, kehrt sich dies nun – fokussiert auf einen einzigen Punkt – um: Im nationalen Examen wird der Einzelne auf der Grundlage seiner individuell erbrachten Leistung mit allen anderen Individuen verglichen – und das mit einer bedeutsamen Konsequenz für seinen weiteren Lebensweg. Er wird als autonomes Subjekt konstituiert, das selbst und ausschließlich selbst für seine Biografie verantwortlich zeichnet.

Es drängen sich an dieser Stelle Parallelen zur Initiation auf (vgl. dazu auch Schäfer 1998). Ebenso wie dort der Jugendliche mit einer ihm fremden Macht konfrontiert wurde, die über seine neue Identität verfügt und die von ihm nicht zu kontrollieren ist, sondern in der Lage ist, jede Grundlage der eigenen sozialen Existenz auf den Kopf zu stellen, ebenso wird hier der Schüler (und die Schülerin) mit der eigenen Autonomie konfrontiert. Diese bildet das radikal Andere jener sozialen Identität als Schüler, in der der Eigenständigkeit und ausschließlichen Verantwortlichkeit keine Bedeutung zugemessen wurde. Dieses Soziale wird nun von ihm transzendiert. Er wird subjektiviert in einem westlichen Sinne. Aber diese Konstitution einer anderen Identität ist – wie im Falle der Hörner – an eine ihn überschreitende Einrichtung, hier die mit Polizeigewalt demonstrierte Unverfügbarkeit einer Fremdzurechnung des Eigenen, gebunden, die ihm zugleich die Bodenlosigkeit und Uneinholbarkeit der in diesem Examen erlangten neuen Subjektivität vorführt: Sie ist mit dem bisherigen Selbstverständnis nicht vermittelbar und bildet auch keinen sozial bedeutsamen Bezugspunkt der Veränderung dieses Selbstverständnisses.

Für jene, für die der Besuch einer Sekundarschule nicht möglich ist, bedeutet dies eine einmalige Konfrontation mit dem westlichen Subjektmodell als dem Anderen des eigenen Selbst. Dieses Andere des eigenen Selbst bleibt aber – im Gegensatz zu jenem in der Initiation bedeutsamen transzendenten Anderen – für den weiteren Lebenslauf unerheblich. Es ist auch nicht als etwas zu betrachten, das die Bedeutung der Initiation für das Selbstbild junger Männer in Frage stellen könnte¹¹. Soweit man das nationale Examen vor dem Hintergrund der bisherigen schulischen Erfahrungen als Umkehrritual, als ‚nachgeahmte Initiation‘ betrachten kann, scheint es das traditionelle Selbstverständnis eher zu verstärken.

Anmerkungen

- 1 ‚Schule in Afrika‘ stellt sicherlich eine Abstraktion dar. Und dennoch ähneln sich die in der Literatur verhandelten Probleme auf teilweise frappierende Weise. Zumindest was die hier angegebenen Problemperspektiven der Forcierung ökonomischer Entwicklung und der Problematik des Verhältnisses von ‚afrikanischer Kultur‘ und ‚westlicher Schule‘ angeht, darf eine Gemeinsamkeit über Staatsgrenzen hinweg angenommen werden.
- 2 Die ‚Arusha-Deklaration‘ zielte nicht nur auf eine stärkere Betonung der eigenen ökonomischen Basis, die in der Landwirtschaft gesehen wurde, sondern mit dem Ujamaa-Konzept auch auf einen ‚afrikanischen Sozialismus‘. Dieser sollte an eine – jenseits von Altershierarchien und impliziten Strukturen – idealisierte afrikanische Dorfgemeinschaft anschließen und diese Solidarität zur Entwicklungsressource machen. Es wurden zu Beginn der 70er Jahre Modelldörfer gegründet, die jedoch bei der Bevölkerung auf wenig Gegenliebe stießen. Ebenso wie Senghors Konzept der ‚Négritude‘ handelte es sich auch hier eher um eine von Intellektuellen idealisierte Form des Afrikanischen, die die realen Vergesellschaftungsformen nicht berührte.
- 3 Die Autorin betrachtet diese historische Einordnung afrikanischer Denkmuster, die diese nicht mehr mit dem wissenschaftlichen Denken vergleicht, vor dessen Hintergrund sie als defizitär erscheinen, als einen Beitrag im Kampf gegen Rassismus und Biologismus (vgl. ebd., S. 10). Andererseits aber weist sie die ethnologischen Rehabilitierungen des ‚wildten Denkens‘ zurück, die diesem eine eigene Rationalität zugestehen wollen (vgl. beispielhaft Evans-Pritchard 1978). Dies tut sie deshalb, weil das wissenschaftliche Denken nach wie vor den Maßstab der Rationalität abgibt. Die Rehabilitierung des afrikanischen Denkens besteht so nur darin, es mit den unaufgeklärten Denkmustern Europas zu parallelisieren: Damit wird die Abwertung des afrikanischen Denkens jedoch nur unter einer anderen Perspektive wiederholt.
- 4 Von hier aus werden Diskussionen in der Entwicklungspolitik um angepasste Technologien nicht nachvollziehbar, besteht doch deren Bezugspunkt eher in der Sicherung der Befriedigung von Grundbedürfnissen mit Hilfe einer Technik, die in westlichen Ökonomien als kaum effizient oder konkurrenzfähig gelten dürfte.
- 5 Für Humboldt bildet die unhintergehbare Freiheit des Individuums den Ausgangspunkt seiner Theoriebildung (vgl. Benner 1990; Schäfer 1996), die ihn zugleich in ein Spannungsverhältnis zu jener allgemeinen Vernunftkonzeption brachte, die für die kantische Tradition kennzeichnend ist. Aus deren Perspektive bedeutet die Betonung der unhintergehbaren Freiheit, vor der sich auch noch die Vernunft-Rechtfertigungen ausweisen müssen, eine Hervorhebung der potentiell irrationalen ‚Willkürfreiheit‘, zumindest aber die Relativierung der absoluten Geltung der Vernunft. Spätestens mit der Romantik ist diese Linie modernen Selbstverständnisses als Alternative zum Anspruch der Einheit von Vernunft und Subjektivität deutlich geworden.
- 6 Die folgende Darstellung beruht auf einer achtmontatigen Feldforschung bei den Batemi, die als Bauern inmitten der ihnen feindlich gesonnenen pastoralen Maasai in Nordtansania leben (vgl. Schäfer 1999). Die Insellage sowie die Behauptung gegen die zahlenmäßig weit überlegenen Maasai haben dazu geführt, dass die Batemi noch stark an ihren Traditionen festhalten. Die Untersuchung selbst, die sich – neben der Rekonstruktion schulischer Ablaufprozesse – auf das Selbstverständnis der Batemi richtete, verlangte zugleich, da die Batemi auch ihre persönliche Identität in sozialen Kategorien ausdrücken, eine Untersuchung sozialer Institutionen und mythologischer Vergewisserungen. Methodisch wurden dabei die für die ethnographische Feldforschung gängigen Verfahren eingesetzt: teilnehmende Beobachtung, Expertengespräche, gemeinsame Rekonstruktion von Prozessverläufen, Validierung der Ergebnisse durch erneute Expertengespräche usw. Schließlich mündeten diese Erhebungen in die Erstellung von Leitfadeninterviews, die mit Kriegern der ersten Altersklasse (im Al-

- ter von etwa 18 bis 28 Jahren) durchgeführt wurden. Es fanden sieben Interviews statt, wobei Wert darauf gelegt wurde, dass sowohl Krieger mit Schulbesuch wie auch ohne Schulbesuch befragt wurden. Die Fragen, die sich auf das Selbstverständnis der Krieger im und im Verhältnis zum sozialen Kontext richteten, ergaben keine Antwortmuster, die es erlaubt hätten, von bemerkenswerten Veränderungen durch den Besuch der Primarschule auszugehen.
- 7 Ein Beispiel für einen solchen Fall der Wahrsagung, die sich der Rechts/Links-Unterscheidung verdankt, findet sich dargestellt in Schäfer/Wimmer 1998.
 - 8 Die folgenden Überlegungen beruhen auf Einsichtnahmen in die Schulstatistiken, Unterrichtsbeobachtungen sowie strukturierten Gesprächen mit Lehrern aller Grundschulen in Butemine, die 1996 und 1997 durchgeführt wurden.
 - 9 Dies stellt allerdings ein nicht unbedeutendes Problem dar. Wenn man sich etwa die Englisch-Lehrbücher der fünften oder sechsten Klasse ansieht, so ist das darin vorausgesetzte Niveau beachtlich. Dass es aber unmöglich ist, mit Kindern dieser Klasse auch nur ein einfaches Gespräch auf Englisch zu führen, dass man auch bei den meisten Englisch-Lehrern auf ähnliche Schwierigkeiten stößt, zeigt, wie weit hier Anspruch und Wirklichkeit auseinanderklaffen. Dies ist gerade im Fall des Englischen von einiger Bedeutung: Der Unterricht an den Sekundarschulen erfolgt in der englischen Sprache und man ist nicht verwundert, wenn Sekundarschüler sagen, dass sie dort die ersten beiden Jahre nichts verstanden hätten oder in den ersten vier Jahren bis zum ersten Abschluss (O-Level) nur Dinge auswendig gelernt hätten, die sie höchstens ansatzweise begriffen hätten.
 - 10 Daher war es das erste Ziel einer von den Batemi unter Federführung von höhergestellten Verwaltungsangestellten, die selbst Batemi sind, gegründeten Selbsthilfeorganisation, eine Sekundarschule zu bauen, die dann vom Staat anerkannt werden sollte. Die Schule wurde 1998 eingeweiht.
 - 11 Eben dies war dann auch das Ergebnis von Leitfadenterviews, die mit Kriegern der ersten Altersklasse geführt wurden (vgl. Schäfer 1999, S. 227ff.).

Literatur

- Adick, C./Grosse-Oetringhaus, H.-M./Nestvogel, R.: Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation. Hamburg 1982
- Adick, C.: Die Universalisierung der modernen Schule. Paderborn 1992
- Benner, D.: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. München 1990
- Bude, U. (Hrsg.): Culture and Environment in Primary Education. Bonn 1992
- Demele, I.: Abstraktes Denken und Entwicklung. Der unvermeidliche Bruch mit der Tradition. Frankfurt/M. 1988
- Dias, P.V.: Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt. In: Goldschmidt (Hrsg.) 1981, S. 33-48
- Dreeben, R.: Was wir in der Schule lernen, Frankfurt/M. 1980
- Elbers, D./Kull, H.: Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. In: Goldschmidt (Hrsg.) 1981, S. 117-125
- Evans-Pritchard, E.-E.: Hexerei, Orakel und Magie bei den Zande. Frankfurt/M. 1978
- Foucault, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M. 1976
- Goldschmidt, D. (Hrsg.): Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung (16. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel 1981
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns (2 Bände). Frankfurt/M. 1981
- Hanf, T. u.a.: Erziehung – ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der Erziehung in Asien und Afrika. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), S. 9ff.

- Hundsdoerfer, V.: Der Integrationsansatz zwischen formalem Bildungswesen und außerschulischen Grunderziehungsaktivitäten. Freiburg 1974
- Katunzi, N.B.: Culture and Environment in Primary Schools in Tanzania – Existing Practices, Constraints and Future Projects. In: Bude (Hrsg.) 1992, S. 32-57
- Kolodzig, G.: Das Erziehungswesen in Tansania. Saarbrücken 1978
- Kröger, W.: Die Implementierung der ‚Education for Selfreliance‘ an einer tansanischen Sekundarschule. Saarbrücken/Fort Lauderdale 1987
- Lenhart, V./Röhrs, H.: Auf dem Weg zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt. In: Goldschmidt (Hrsg) 1981, S. 129-144
- Mergner, G.: Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich. In: Nestvogel, R. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung ‚unseres‘ Verhältnisses zur ‚Dritten Welt‘. Frankfurt/M. 1991, S. 55-84
- Milon, J.P.: Discourse in the Primary English Syllabus in Botswana. In: Bude (Hrsg.) 1992, S. 130-169
- Schäfer, A.: Rituelle Subjektivierungen. In: Schäfer, A./Wimmer, M. (Hrsg.): Rituale und Ritualisierungen (Grenzüberschreitungen 1). Opladen 1998, S. 165-182
- Schäfer, A.: Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Weinheim 1996
- Schäfer, A.: Unsagbare Identität. Das Andere als Grenze in der Selbstthematisierung der Batemi (Sonjo). Berlin 1999
- Schäfer, A.: Unbestimmte Transzendenz. Bildungsethnologische Betrachtungen zum Anderen des Selbst. Opladen 1999 (a)
- Schäfer, A./Wimmer, M.: Fremde Kinder. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 74. Jg. (1998), S. 307-319
- TADREG (Tansania Development Research Group): Parent's Attitudes towards Education in Rural Tanzania. Dar es Salaam 1993
- Taylor, C.: Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt/M. 1994

Prof. Dr. Alfred Schäfer, Institut für Pädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, 06099 Halle